

Dias, Patrick V.

Erziehungswissenschaft, Bildungsförderung und Entwicklung in der Dritten Welt

Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]: Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft. Berichte, Besprechungen, Bibliographie. Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 33-48. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft ; 16)



Quellenangabe/ Reference:

Dias, Patrick V.: Erziehungswissenschaft, Bildungsförderung und Entwicklung in der Dritten Welt - In: Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]: Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft. Berichte, Besprechungen, Bibliographie. Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 33-48 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231069 - DOI: 10.25656/01:23106

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231069>

<https://doi.org/10.25656/01:23106>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

16. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

16. Beiheft

Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungs- wissenschaftlicher Forschung

Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft

Berichte, Besprechungen, Bibliographie

Herausgegeben von Dietrich Goldschmidt
unter Mitwirkung von Henning Melber

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1981

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung:

interdisziplinäre Studien über d. Stand d. Wiss.;

Berichte; Besprechungen; Bibliographie /hrsg. von

Dietrich Goldschmidt. Unter Mitw. von Henning Melber. –

Weinheim; Basel : Beltz, 1981.

(Zeitschrift für Pädagogik ; Beih. 16)

ISBN 3-407-41116-2

NE: Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]; Melber,

Henning [Mitverf.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1981 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 411162

Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Herausgebers	5
------------------------------------	---

Einleitung

DIETRICH GOLDSCHMIDT

Ortsbestimmung und Aufgaben erziehungswissenschaftlicher Forschung über die Dritte Welt	17
---	----

1. Die historische Situation der Bundesrepublik Deutschland in ihrer Beziehung zur Dritten Welt / 2. Bisherige Forschung in der Bundesrepublik Deutschland über Bildung und Erziehung in der Dritten Welt / 3. Grundsätze und Wirklichkeit der Bildungshilfe und Forschungsförderung seitens der Bundesrepublik Deutschland / 4. Wissenschaftliche Einsichten, politische Bedingungen und praktische Erfahrungen als Basis künftiger Forschung / 5. Die Aufgaben künftiger Forschung als Ertrag der Beiträge im vorliegenden Heft

Teil I: Entwicklung und Bildung: Theorien, Analysen, Aporien

PATRICK V. DIAS

Erziehungswissenschaft, Bildungsförderung und Entwicklung in der Dritten Welt	33
---	----

1. Sozial-historische Gegebenheiten des Erziehungswesens / 2. Erziehungsförderung im Entwicklungsprozeß / 3. Erziehung, Modernisierung und Humankapitalbildung / 4. Erziehung – ein Entwicklungshindernis? / 5. Erziehungsprozeß und Erziehungswissenschaft / 6. Schlußbemerkung / Anhang: Systematische Bibliographie zu „Erziehung und Entwicklung bzw. Modernisierung“

ULLRICH LAASER

Bildung und Systemwandel in der Dritten Welt. Perspektiven einer entwicklungsbezogenen Bildungsforschung	49
--	----

1. Theoretische und paradigmatische Perspektiven – 1.1. Strukturfunktionalismus – 1.2. Systemtheorie – 1.3. Verhaltenstheorie – 1.4. Konflikttheorie – 1.5. Dependenztheorie – 1.6. Theorie des interventionistischen Kapitalismus – 1.7. Paradigmenverbund / 2. Thematisches Spektrum – 2.1. Die ökonomische Dimension – 2.2. Die politikwissenschaftliche Dimension – 2.3. Die sozialpsychologische Dimension

ERNEST JOUHY

Die Dialektik von Herrschaft und Bildung in der Dritten Welt. Anmerkungen zu den Beiträgen von DIAS und LAASER	67
--	----

Die Widersprüchlichkeit der Vermittlung herrschender Ideen: zum Verhältnis von Tradition zu Innovation – Zur Wechselwirkung von ökonomisch-sozialer Macht und daraus resultierender Ideen:

die Erziehungs- und Bildungstheorien – Entwicklung und Bildung: Strategien des Bildungstransfers und die Auswirkungen in Ländern der Dritten Welt – Zum Doppelcharakter von Machteliten in Ländern der Dritten Welt – Konsequenzen für Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung im Weltmaßstab

FREYA DITTMANN-KOHLI

Die Bedeutung psychologischer Konzepte für Bildungsprogramme in der Dritten Welt 77

1. Problemstellung und Erkenntnisinteresse / 2. Leistungsorientierung – 2.1. Relevanz des Konstrukts „Leistungsmotivation“ – 2.2. Kulturelle Varianten der Leistungsorientierung – 2.3. Die Indeterminiertheit des Konstrukts – 2.4. Interventionsprogramme / 3. Pro-soziale Orientierungen / 4. Intellektuelle Fähigkeiten – 4.1. Intelligenztestleistungen – 4.2. Kognitive Entwicklung – 4.3. Problemlösefähigkeit (Außerschulische Erwachsenenbildung – Schulische Interventionsplanung) / 5. Zur Problematik „wünschenswerter Persönlichkeitsmerkmale“

TRAUGOTT SCHÖFTHALER

Informelle Bildung 97

1. Zum Begriff „informelle Bildung“ / 2. Genauere Bestimmung von informeller Bildung / 3. Frühere Ansätze zum Konzept der informellen Bildung / 4. Interdisziplinäre Konzepte zu Bedingungen und Prozessen informeller Bildung / 5. Heuristisches Schema zur Organisation von Bildungsprozessen / 6. Kultur- und Kognitionsforschung / 7. Ethnotheorie und deskriptive Ethnologie / 8. Modernisierungsforschung (Zur Genese von Leistungsmotivation – Zu „individueller Modernisierung“ – Psychoanalytisch orientierte Forschungen – Zum Zusammenhang von Kulturwandel und Feldabhängigkeit kognitiver Orientierung – Zur Rolle der Muttersprache und einer [fremden] Zivilisationssprache – Zur sozialen Bedeutung ethnischer Zugehörigkeit) / 9. Zur Erforschung informeller Bildungsprozesse (Institutionalisierungsformen von Bildung – Mythos und Magie im modernen Alltagsdenken – Fallstudien zur Rollendifferenzierung – Inhalts- und Sekundäranalysen von Akkulturationsberichten – Informationssammlung zu ethnisch-sprachlichen Konflikten – Umfrage zum Stand der Hintergrundinformationen von Bildungspolitikern)

DORIS ELBERS / HEINZ KULL

Bildungsreformen in den Ländern der Dritten Welt. Unter besonderer Berücksichtigung benachteiligter Bevölkerungsgruppen 117

1. Vorbemerkungen / 2. Benachteiligungen im und durch das Bildungssystem / 3. Slum- und Squatterbevölkerung, der informelle ökonomische Sektor in den Städten der Dritten Welt / 4. Zusammenfassung, Schlußfolgerungen und offene Fragen

Teil II: Pädagogische Intervention durch Institutionen: Schule, tertiärer Bereich, Massenmedien

VOLKER LENHART / HERMANN RÖHRS

Auf dem Weg zu einer Theorie der Schule in der Dritten Welt 129

1. Schule und Entwicklung / 2. Zur Anwendbarkeit schultheoretischer Annahmen auf Gesellschaften der Dritten Welt / 3. Die Funktionen der Schule – 3.1. Die Qualifikationsfunktion – 3.2. Die Sozialisationsfunktion – 3.3. Die Allokationsfunktion / 4. Die Dimensionen der Schule – 4.1. Die strukturelle Dimension – 4.2. Die administrative Dimension

Curriculum und Entwicklung. Unter welchen Bedingungen ist eine gelingende internationale Zusammenarbeit zwischen Curriculumforschern in der Bundesrepublik und in der Dritten Welt denkbar? 145

1. Curriculuminnovation in der Dritten Welt: Geschichte einer heimlichen internationalen Arbeitsteilung – 1.1. Der kulturpolitisch orientierte Revitalisierungsansatz und der bildungsökonomisch orientierte Ruralisierungsansatz – 1.2. Der wissenschaftspropädeutisch orientierte Sozialisationsansatz und der gemeinwesenpädagogisch orientierte Enkulturationsansatz – 1.3. Der sozio-ökonomisch orientierte Integrationsansatz und der polit-ökonomisch orientierte Mobilisierungsansatz – 1.4. Entwicklungslogik der Curriculuminnovation oder historische Dynamik? / 2. Curriculum und individuell-gesellschaftliche Entwicklung – 2.1. Gesellschaftliche Entwicklung – 2.2. Individuelle Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung – 2.3. Curriculuminnovation und individuell-gesellschaftliche Entwicklung / 3. Merkmale einer ‚entwicklungsangemessenen‘ Curriculumarbeit / 4. Probleme und Perspektiven einer internationalen Curriculumforschung und -kooperation

Grundbildung in der Dritten Welt 169

1. Das Schuldilemma in Entwicklungsländern / 2. Das Grundbildungskonzept / 3. Die Schule als Institution der Grundbildung / 4. Das außerschulische Bildungswesen / 5. Verbindungen schulischer und außerschulischer Ansätze / 6. Ansätze einer integrierten Grundbildung / 7. Aufgabenbereiche der Bildungsforschung

Methodik und Technologie des Unterrichts. Interventionsmöglichkeiten und Forschungsaufgaben 187

1. Nutzung von Massenmedien für Unterrichtszwecke / 2. Nutzung von Lerngelegenheiten außerhalb des Klassenraums / 3. Nutzung mobiler Lerngelegenheiten / 4. Wechsel bzw. Veränderung der Unterrichtssprache / 5. Integration von Arbeit und Lernen / 6. Nutzung außerschulischer, in der Gemeinde angesiedelter Ressourcen, insbesondere Einbeziehung nicht-professioneller resource persons / 7. Alternative Lernformen innerhalb des Klassenraums

Das Prüfungs- und Berechtigungswesen in der Dritten Welt 197

1. Traditionale Prüfungsverfahren / 2. Der Einfluß der christlichen Mission / 3. Staatliche Einflüsse und die Attraktivität von Zeugnissen / 4. Wirkungen / 5. Kritik / 6. Die gegenwärtige Lage / 7. Zusammenfassung

Aufgaben für Forschungen über das Berechtigungswesen. Ein Nachwort zum Aufsatz von M. OMOLEWA 211

1. Zum Zusammenhang von Berechtigungswesen, Qualifikationen und Prüfungen / 2. Forschungsaufgaben

Lehrerrolle und Lehrerbildung in der Dritten Welt. Ihre Bedeutung für den Aufbau des Erziehungswesens in Afrika 215

1. Entwicklungen in der Lehrerbildung / 2. Erziehung und Lehrer in der Gesellschaft – 2.1. Zum Verhältnis von Gesellschaft und Erziehungssystem – 2.2. Neue Aufgaben für die Lehrerschaft /

3. Curriculumentwicklung und Lehrerpersönlichkeit – 3.1. Curriculumentwicklung und -dissemination mit der Lehrerschaft – 3.2. Verfahren und Methoden von Unterricht – 3.3. Motivationsfunktion des Lehrers / 4. Ausbildungsphasen und -ebenen – 4.1. Berufsvorbereitende Lehrerbildung – 4.2. Berufsbegleitende Lehrerbildung / 5. Organisation und Verwaltung der Lehrerbildung – 5.1. Lehrerbildner – 5.2. Bildungsadministratoren – 5.3. Dezentralisation als Alternative? / 6. Ergebnisse und Forschungsschwerpunkte

MATTHIAS WESSELER

Der tertiäre Sektor des Bildungswesens in der Dritten Welt 235

1. Schwierigkeiten des Zusammenhangs: Funktionen und Konzepte / 2. Aufgaben und Probleme: Zur Gesamtheit der Funktionen des tertiären Sektors in der Dritten Welt / 3. Ausbildungsfunktion und Arbeitsmarkt / 4. Hochschulen als koloniales Erbe / 5. Bedingungen alternativer Konzepte / 6. Aufgaben für die Forschung / Anhang: Überblick zur Literatur

JENS NAUMANN

Rundfunk und Fernsehen in Afrika und ihre Bedeutung für informelle Bildung . . . 251

1. Verbreitung von Rundfunk und Fernsehen in Afrika / 2. Wissenschaftliche Arbeiten über die Verbreitung und Wirkung von Radio und Fernsehen / 3. Bildungspolitische Prioritäten und Forschungsdesiderate

Teil III: Berichte, Besprechungen, Bibliographie

Berichte

DIETER DANCKWORTT

Bildungshilfe der Bundesrepublik Deutschland. Organisation – Leistungen – Mängel in der Kommunikation mit der Wissenschaft 265

WOLFGANG GMELIN

Internationale Einrichtungen zur Förderung von Forschung über das Bildungswesen der Entwicklungsländer 271

T. NEVILLE POSTLETHWAITE

Zusammenarbeit von Industrie- und Entwicklungsländern. Am Beispiel der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) . . . 274

DIETER BERSTECHER / MICHEL DEBEAUVAIS

Das Internationale Institut für Bildungsplanung. Prioritäten in Forschung und Ausbildung 278

JENS NAUMANN

Die Bildungspolitik der Weltbankgruppe. Von technokratischen Wachstumsprioritäten zur landbezogenen Volksbildung 283

KARL-HEINZ FLECHSIG

Die Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ 289

Bildungsforschung in Zusammenarbeit mit afrikanischen Erziehungswissenschaftlern. Bericht über die erste afrikanisch-deutsche Forschungskonferenz auf Mauritius, 18.–27. Februar 1980 291

Besprechungen

Bildungsförderung und wissenschaftlich-technische Kooperation (JENS NAUMANN – HEINZ-PETER GERHARDT) 299

Entstehung und Entwicklung des Bildungswesens in ehemals deutschen Kolonien Afrikas (ULRICH BENDELE/HENNING MELBER – WOLFGANG SACHS) 303

Beiträge zum Bildungswesen Tanzanias (ELISABETH GROHS/GERHARD GROHS) 310

Traditionelle Sozialisation und Erziehung (TRAUGOTT SCHÖFTHALER – DIETRICH GOLDSCHMIDT – HENNING MELBER) 316

Kulturwandel und Erziehung in Afrika (CHRISTEL ADICK) 324

Formale Bildung und Erziehung in sieben Ländern Afrikas (RENATE NESTVOGEL – FRIEDHELM STREIFFELER) 329

Bibliographie

HENNING MELBER

Bibliographie deutschsprachiger Veröffentlichungen (1970–1980) zum Thema „Erziehung und Bildung in der Dritten Welt“ 337

Contents and Abstracts 374

Verzeichnis der Mitarbeiter dieses Heftes 382

Erziehungswissenschaft, Bildungsförderung und Entwicklung in der Dritten Welt

Die Rolle des Erziehungswesens für die gesellschaftliche Entwicklung in der Dritten Welt – und damit zusammenhängend auch der Bildungsförderung und Erziehungswissenschaft – wird in den folgenden Ausführungen nicht abstrakt analytisch, sondern problembezogen diskutiert; damit soll deutlich werden, daß es um gesellschaftspolitisch zentrale Probleme der Länder der Dritten Welt geht, die aus der Perspektive des Erziehungswesens gesehen werden. Der Verfasser stützt sich hierbei auf seine empirischen Untersuchungen in Ländern Afrikas und Asiens, die eine Modernisierung ihrer Gesellschaften im Rahmen des kapitalistischen Wirtschaftssystems erstreben¹.

1. Sozial-historische Gegebenheiten des Erziehungswesens

Aufgabe des Erziehungswesens ist die Sozialisation und Ausbildung der jüngeren Generation; in neuester Zeit erstreckt sich diese Aufgabe allerdings auch auf immer mehr Erwachsene. Da das Erziehungswesen das Funktionieren des sozioökonomischen Systems garantieren soll, ist es zu einem so zentralen Bestandteil der gegenwärtigen nationalen Gesellschaften geworden, daß diese ohne eine Analyse ihrer Erziehungsinstitutionen nicht mehr verstanden werden können. Alle Gesellschaften haben im Lauf ihrer Geschichte für die Erziehung der nachwachsenden Generationen Systeme von Werten und Normen und entsprechende Strukturen entwickelt. Jedoch nie vorher hat die soziale Organisation von Lernprozessen jenen Grad an institutioneller Verfestigung (im Strukturaufbau, in der Rollendifferenzierung, in der Normierung von Lerninhalten, in der Festlegung von Interaktionsabläufen und Kontrollmechanismen) erreicht, wie er für das Erziehungssystem charakteristisch ist, das im Lauf des 19. Jahrhunderts von der modernen bürgerlichen Gesellschaft im Rahmen des Industrialisierungsprozesses eingeführt worden ist. Nach allgemeiner Überzeugung ist die institutionalisierte Erziehung von großer Bedeutung für den Aufbau einer neuen Gesellschaft. Unternehmer und politisch liberale Kräfte, Sozialisten und revolutionäre Demokraten – sie alle gehen davon aus, daß „die Zukunft ihrer Klasse und folglich der Menschheit ganz und gar von der Erziehung der heranwachsenden (Arbeiter-)Generation abhängt“ (MARX 1866, S. 194).

In diesem Sinne haben sowohl missionarische wie auch merkantilistische Gruppen in der Zeit der Konsolidierung der kolonialen Expansion das Erziehungswesen zur Festigung der christlich-westlichen Herrschaft in Asien, Lateinamerika und Afrika eingesetzt, um „sich eine Welt nach ihrem eigenen Bilde“ zu schaffen (MARX/ENGELS 1890, S. 47). Durch die Einführung neuer exogener Sozialisationsagenturen sollte der aufgrund kolonialer Unterwerfung erfolgte Funktionsverlust der traditionellen Sozialisationsstrukturen wett-

1 Siehe dazu die Veröffentlichungen des Verfassers im Literaturverzeichnis.

gemacht werden und die sozioökonomische Eingliederung und kulturelle Integration der unterworfenen Bevölkerung in neue, koloniale Strukturen vollzogen werden. Die Erziehungspolitik der Kolonialmächte zielte darauf ab – in der Regel unter Mißachtung der vorhandenen Strukturen –, auf breiter Basis eine langsame Annäherung der Kolonisierten an die Kolonisatoren und deren kulturelle Gewohnheiten zu bewirken, orientiert an der wirtschaftlich-technokratisch überlegenen eigenen Gesellschaftsordnung². Gleichzeitig sollte die Ausbildung von ‚assimilierten Eliten‘ behutsam vorangetrieben werden, um zur Aufrechterhaltung der etablierten Herrschaft in ausreichendem Maß über Arbeitskräfte für untergeordnete Stellungen in Verwaltung und Wirtschaft sowie im kirchlichen Dienst verfügen zu können.

Ungeachtet der unterschiedlichen Beurteilung der mit Unterwerfung verbundenen kulturellen Assimilation – einige sprechen von einer ‚zivilisatorischen segensreichen Leistung‘ (!), andere von ‚Zersetzung eigenständiger Kulturentwicklung‘ oder von einem ‚Bestandteil der imperialistischen strukturellen Gewalt‘³ – ist doch unbestritten, daß die Erziehungssysteme der Länder Afrikas, Asiens und Lateinamerikas trotz gewisser Unterschiede in der Kolonialpolitik grundsätzliche Gemeinsamkeiten aufweisen. Struktur und Inhalt entstammen dem europäischen Zivilisationskreis; sie sind akademisch, formalistisch und städtisch orientiert und zeichnen sich durch vornehme Distanz gegenüber der einheimischen Kultur und der ländlichen Gesellschaft aus; die vermittelnden Lernprozesse richten sich auf soziale und wirtschaftliche Ziele, die den Metropolen eigen sind; sie fördern ein reproduktives, angepaßtes und individualistisches Leistungsverhalten und sind daher auf den Erwerb von Zeugnissen und Zertifikaten ausgerichtet, die den Zugang zu Herrschaftspositionen bzw. die Aufrechterhaltung eines hohen sozio-ökonomischen Status garantieren. Die so ausgebildete Klasse wurde angesehen als „progressives oder zivilisiertes Element“ (Britisch Afrika), „educated class“ (Britisch Asien), „évolués“ „schwarze Elite“ (Französisch und Belgisch Afrika), als „emanzipiert“ (Spanisch Afrika), „zivilisiert und assimiliert“ (Portugiesisch Afrika) und „gebildet nach Wertvorstellungen der Bourgeoisie“ (Lateinamerika) (vgl. DIAS 1979, S. 155–157).

Es ist ein Paradox der Geschichte, daß die Kolonialmächte mit der Herausbildung einer ihr ‚anhänglichen Klasse‘ durch die Ausweitung des Erziehungswesens gleichzeitig selbst die „Waffen geschmiedet“ und die Männer ausgebildet haben, die aus ihrer Unterwerfungssituation heraus das Selbstbestimmungsrecht gegen die Kolonialherrschaft reklamiert und die politische Souveränität errungen haben. Diese dialektische Geschichtsentwicklung hat – wie empirische Untersuchungen zeigen – in der Dritten Welt die Überzeugung geprägt, daß Bildung ein leicht zu handhabendes Potential sei zur Erreichung individueller und kollektiver Freiheit, zur Herstellung von Gleichheit zwischen Gruppen und zur Beseitigung sozio-ökonomischer Strukturzwänge.

2 Die Verwaltungspolitik in den französischen, belgischen, portugiesischen, spanischen und niederländischen Kolonien war von diesem Verständnis geprägt. Die englische Politik war pragmatischer und opportunistischer orientiert: *direct* oder *indirect rule*. Im letzteren Fall hatte man weniger die Aufwertung der existierenden einheimischen Gesellschaft im Sinn als vielmehr die Möglichkeit der indirekten Intervention über eine funktionierende Gesellschaft und die Beanspruchung ihrer scheinbar freiwilligen Zusammenarbeit zur Durchsetzung des eigenen Herrschaftsinteresses.

3 Für einen Überblick vgl. DESAI (1971): Er faßt die verschiedenen Positionen wie folgt zusammen: (1) *The Ideal-Typical Index Approach*; (2) *The Diffusionist Approach of Radical Social Scientists*; (3) *The Marxist Approach* (S. VIII–IX).

2. Erziehungsförderung im Entwicklungsprozeß

Das vom Westen übernommene Erziehungswesen erhielt nach der Unabhängigkeit einen hohen politischen Stellenwert – hauptsächlich deshalb, weil einerseits die führenden Unabhängigkeitskämpfer dank ihrer Erziehung in die Spitzenpositionen gelangt waren und andererseits die Entlassung in die Unabhängigkeit meistens einherging mit einer abrupten administrativen Machtübergabe, die eine plötzliche und sehr starke Nachfrage nach „westlichen Qualifikationen“ mit sich brachte. Hinzu kam die Tatsache, daß fast alle Unabhängigkeitsbewegungen bzw. -parteien wegen des Fehlens einer tiefgreifenden sozialen Revolution eher einen populistischen Charakter hatten. Die Folge war, daß alle nachkolonialen Regierungen sich veranlaßt sahen, der politisch mobilisierten Bevölkerung größere Bildungschancen als unabdingbares Recht einzuräumen. Die Expansion des Erziehungswesens – propagiert als Beseitigung von Unwissenheit und als Erwerb eines zum sozio-ökonomischen Aufstieg unentbehrlichen Wissens – erfüllte zudem symbolisch die Funktion der Befreiung, die trotz politischer Unabhängigkeit weder im wirtschaftlich-technologischen noch im kulturellen Bereich verwirklicht werden konnte (vgl. WÖHLCKE/WOGAU/MARTENS 1977). Die Forderung nach Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung durch bessere Bildung – wie sie etwa in der 1948 verkündeten „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ enthalten ist – fiel in den einzelnen Ländern auf fruchtbaren Boden und wurde verstärkt durch eifrige Aktivitäten internationaler Organisationen (vor allem der UNESCO), durch Bildungshilfemaßnahmen überwiegend westlicher Regierungen und internationaler Stiftungen sowie durch die Mitwirkung sozial- und wirtschaftswissenschaftlich ausgebildeter Experten im Dienst der nationalen Regierungen.

Wegen ihrer sehr hohen Analphabetenraten – häufig 90% der erwachsenen Einwohner – und unter der Annahme, Alphabetisierung sei eine Grundbedingung für sozialen Wandel, für Wirtschaftswachstum, für das Funktionieren demokratischer Systeme und politische Stabilität begannen viele Entwicklungsländer gegen Ende der 50er Jahre mit Unterstützung der UNESCO, Alphabetisierungskampagnen durchzuführen. Gestützt auf umfangreiche Erfahrungen bei der Alphabetisierung, die sich inhaltlich jedoch auf das Erlernen konventioneller elementarschultypischer Fertigkeiten bezogen, wurde von der UNESCO 1961 ein Programm für eine „Weltkampagne zur Bekämpfung des Analphabetismus“ vorgelegt. Nach diesem Programm sollten in den afrikanischen, asiatischen und lateinamerikanischen UNESCO-Mitgliedstaaten alle Erwachsenen unter 50 Jahren innerhalb des ersten Entwicklungsjahrzehnts 1960–1970 alphabetisiert und für den Fortschritt mobilisiert werden.

Ergebnis dieser Kampagne war jedoch, daß diese Länder eher zu einem Wettlauf um nationale Prestige-Symbole und internationales Ansehen angestachelt wurden und gefährliche Illusionen über die Wirksamkeit akademischer Ausbildung weitere Nahrung fanden, während andererseits von tiefgreifenden bildungspolitischen und pädagogischen Problemen abgelenkt wurden. Auch die 1964 beschlossene Strategie einer selektiven und vorsichtigen Alphabetisierung konnte diese Tendenz nicht umkehren, da auch sie von einer relativ isolierten Betrachtung der Erziehung ausging und einen unbegründeten Bildungsoptimismus verbreitete: Den Menschen der Dritten Welt brauchten nur die Instrumente eines in schulischer Form erworbenen Wissens in die Hand gegeben zu werden, um einen Prozeß der Veränderung, der produktiven Beschäftigung und der selbstverantwortenden Bewältigung ihrer Probleme in Gang zu setzen. Kaum besser erging es dem in den siebziger Jahren propagierten Konzept der ‚funktionalen Alphabetisierung‘. Es war von

tiefgreifenden Widersprüchen durchsetzt, die durch den Bezug auf Rahmenvorstellungen der Modernisierung, Industrialisierung, Landwirtschaftsentwicklung, Veränderung des Menschen nach sozio-ökonomischen Erfordernissen übermächtiger Fortschrittskräfte erklärbar sind⁴.

Auf dem schulischen Sektor haben zwar die drei internationalen Chartas zur Entwicklung der Erziehungssysteme (Karachi-Plan 1959/60, Addis Abeba-Plan 1961 zusammen mit der Tananarive-Konferenz 1962 und Santiago-Plan 1962)⁵ dazu geführt, daß Pläne für das Erziehungswesen in die soziale und wirtschaftliche Planung einbezogen werden. Der wichtigste Grund dafür lag in der Konzeption der Chartas, nach der wirtschaftliches Wachstum von der Entwicklung des Erziehungswesens insgesamt und von der Gewährung einer allgemeinen und freien Pflichtschulausbildung im besonderen abhinge. Ihr großer politischer und psychologischer Druck hatte eine explosive quantitative Ausweitung des Erziehungswesens zur Folge. Gleichzeitig haben die Chartas aber in den neuen Nationen die Gültigkeit des anachronistischen, von den einstigen Kolonialmächten übernommenen Erziehungssystems festgeschrieben und die Suche nach geeigneteren Erziehungsstrukturen und pädagogischen Modellen verhindert; außerdem ließen sie das Erziehungssystem zu einer finanziellen Last werden, ohne mit der Unterentwicklung zusammenhängende Probleme gelöst und die Außenabhängigkeit gerade im Erziehungsbereich vermindert zu haben.

Im gleichen Zeitraum nahm aus denselben Gründen die im Rahmen der bilateralen sog. technischen Hilfe geleistete Bildungshilfe einen erheblichen Umfang an: Die technische Hilfe⁶ der OECD-Ländern, die Anfang der sechziger Jahre ca. 15% der gesamten Entwicklungshilfe ausmachte, war gegen Ende der sechziger Jahre auf 30% angestiegen; knapp über die Hälfte entfiel auf das Bildungswesen (personell und finanziell). In absoluten Beträgen ausgedrückt nahm die Bildungshilfe von ca. 385 Mio. Dollar im Jahr 1960 um 415 Mio. auf ca. 800 Mio. Dollar im Jahr 1969 zu.

Unter den privaten Institutionen waren in den fünfziger und sechziger Jahren die christlichen Kirchen die Hauptstützen des formalen Erziehungswesens in der Dritten Welt. Sie werden mit erheblichen Mitteln von den westlichen Kirchen unterstützt. Der Umfang dieser Hilfe läßt sich jedoch nicht genau ermitteln (DIAS 1971 a, Bd. I, S. 148–163). Auch private ausländische Firmen und multinationale Konzerne haben zur Ausbildung ihres Personals in den Entwicklungsländern erhebliche Mittel investiert (BUCHANAN 1975). Neben einer Reihe von Bildungsinstitutionen, z. B. Universitäten der Metropolen, haben sich große Stiftungen – besonders amerikanische – stark in Bildungshilfeprojekten engagiert. So hat die *Ford Foundation* 1963 25 Mio. Dollar allein für Projekte zur Expansion des Erziehungswesens ausgegeben (in Indien zwischen 1951 und 1963 10 Mio. Dollar); die Projekte streuen breit, sie reichen von Primarschulen bis zur Forschung, von Modell-

4 Man geht weiterhin davon aus: „literacy and development are strictly linked. These relationships ... have been accepted as realities by many nations“ (BATAILLE 1976, S. 101).

5 In diesen internationalen Konferenzen, die von der UNESCO organisiert waren, wurden die langfristigen Ziele der Entwicklung des Erziehungswesens für die drei Kontinente Asien, Afrika und Latein-Amerika festgelegt.

6 Technische Hilfe – im Gegensatz zu Kapitalhilfe – bedeutet i. d. R. Unterstützung bei der Erschließung und Steigerung der sozialen und wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit durch kostenlosen Einsatz von Fachkräften und Material in Bereichen der Erziehung, Gesundheit, Verwaltung, Informationswesen usw.

schuleinrichtungen bis zur Unterstützung von Regierungsplanungsbehörden (CERYCH 1965).

Zweifellos wurden durch diese Bildungshilfsmaßnahmen die Ausbildungsmöglichkeiten enorm vermehrt und eine beachtliche Anzahl von Verwaltungskräften, Wissenschaftlern und Technikern ausgebildet. Es läßt sich dennoch nicht leugnen, „daß die Auslandshilfe vor allem dazu geführt hat, klassische Lehrmethoden zu zementieren, die von autoritären Lehrern (Ausländern wie Einheimischen) vorgetragen werden, die einem Typus entsprechen, wie er vor hundert Jahren geprägt wurde“ (PEARSON-Bericht 1969, S. 245). Diese Art von Bildungshilfe hat zur Verfestigung von stereotypen Vorstellungen über die Entwicklungsländer geführt: daß sie nämlich in jeder Beziehung unterentwickelt seien und weit in die Zukunft hinein überwiegend landwirtschaftliche Güter produzierende und rohstoffliefernde Länder bleiben würden. Sie hat die Bedeutung eines außenorientierten und abhängigen Erziehungssystems als Allokationsfaktor für sozio-ökonomische Rollen und als Kontrollinstrument für einen bestimmten, nur in international abgesteckten Grenzen zugelassenen sozialen Wandel verfestigt (BOSSE 1978). Die Festschreibung dieser ungeeigneten sog. ‚modernen‘ Erziehungsmodelle und die Verfestigung ihrer gesellschaftlich problematischen Rolle fand ihre Rechtfertigung in den Ideologien und theoretischen Konzepten der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften.

3. Erziehung, Modernisierung und Humankapitalbildung

Nach dem Zweiten Weltkrieg sind die Sozialwissenschaften, deren weltweit anerkanntes Zentrum die USA waren, zu einem Reflex der (amerikanischen) Gesellschaft geworden, „in der sich der Anspruch, angesichts einer in der Verfassung inkarnierten Revolution immer schon auf dem Weg des Fortschritts zu sein, mit einem starken Bedürfnis nach möglichst störungs- und reibungsloser Ordnung vereinigt“ (KLAGES 1969, S. 185). So werden die Sozialwissenschaften immer stärker als wirksame Instrumente zur Lösung praktischer gesellschaftspolitischer Probleme angesehen; Konzepte wie „geplanter sozialer Wandel“ und „*Social Engineering*“ sind Ausdruck dieser Überzeugung (LIPPIT et al. 1958).

Die vorherrschende konzeptionelle Tradition war die des Funktionalismus (in seinen verschiedenen Ausprägungen wie u. a. Struktural-Funktionalismus, Systemanalyse bzw. allgemeine Systemtheorie). In den fünfziger und sechziger Jahren lieferte diese Tradition unter den Bezeichnungen „Sozialer Wandel“, „Entwicklung“ und „Modernisierung“ den theoretischen Rahmen für Untersuchungen über makrosoziologische und makropolitische Probleme des Erziehungswesens in Ländern der Dritten Welt, die vor der Aufgabe der ‚Nationbildung‘ standen (vgl. BRODE 1969; SPITZ 1968). Es wurde versucht, die Bedeutung der Erziehung als eines funktional ausgegliederten, relativ autonomen Teilbereichs des gesamtgesellschaftlichen Systems für den Modernisierungsprozeß zu bestimmen und ihn als Mobilisierungsfaktor im Rahmen des Entwicklungsprozesses einzusetzen (vgl. KARABEL/HALSEY 1977). Typisch für diesen Trend sind Arbeiten über die Rolle der Erziehung im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang, die von Anfang der sechziger Jahre an unter Titeln erschienen wie: „Erziehung und sozialer/politischer Wandel“, „Erziehung, Politik und Entwicklung“, „Erziehung und nationale Entwicklung“, „Erziehung, Manpower und Wirtschaftswachstum“, „Erziehung und Nationenbildung“ u. ä. (vgl. DIAS 1979, S. 320–323). Auf der Grundlage von zwei kontrastierenden Vorstellungen über die Gesellschaftsordnung (traditionale und moderne) ging man aus von einem dynamisch-konservativen, neoevolutionistisch-teleologischen Verständnis des Geschichtsablaufs als eines Bündels gleichgerichteter Wachstumsprozesse. Durch das Eindringen der Idee des ‚*Social Engineering*‘ in den gelenkten Modernisierungsprozeß, dessen integrierter Bestandteil das Erziehungswesen war, wurde in den unabhängig gewordenen Nationen einerseits das im Zeitalter des Kolonialismus geprägte Bewußtsein der Rückständigkeit und die Notwendigkeit des Abstreifens traditioneller (mit der Modernisierung inkompatibler) Wert- und Einstellungsmuster verstärkt und

zum anderen die Aufmerksamkeit von der international bedingten, strukturellen Abhängigkeitssituation abgelenkt und verwiesen auf individuelle Sozialisationsprozesse (Einstellungsänderungen) und gruppodynamische Prozesse.

Im Einklang mit der struktural-funktionalistischen Denkrichtung wurde von der Nationalökonomie das Konzept des ‚Human-Kapitals‘, der durch Ausbildung zu entwickelnde dritte Produktionsfaktor neben Arbeit und Kapital propagiert, um unter Einsatz aller verfügbaren menschlichen Ressourcen Entwicklung in der Dritten Welt in Gang zu setzen bzw. zu beschleunigen (BLAUG 1966). Nach dieser Theorie besitzen die Länder der Dritten Welt ein ungeheuer großes, bisher ungenütztes Potential an Menschen, in das es durch Erziehungsmaßnahmen zu investieren gilt, wenn sie sich entwickeln wollen. Einer der profiliertesten Vertreter dieser Theorie sagt: „Das grundlegende Problem der meisten unterentwickelten Länder ist nicht die Knappheit natürlicher Ressourcen, sondern die Unterentwicklung der Human-Ressourcen. Deshalb muß ihre Hauptaufgabe im Aufbau ihres Human-Kapitals bestehen“ (HARBINSON 1963). Die Entwicklungsländer sind also arm, nicht nur aufgrund kolonialer Ausbeutung und der Struktur ihrer internationalen Beziehungen, nicht nur wegen unzureichender Realkapitalbildung, sondern ganz entscheidend wegen ihres Mangels an geeignetem Humankapital. Entwicklung und Veränderung ihrer Situation sind nur dann gewährleistet, wenn sie so schnell wie möglich die unzulängliche Qualität der menschlichen Ressourcen erhöhen, ohne daß notwendigerweise radikale Strukturveränderungen erforderlich wären (CARNOY 1975). Die Weltbank und die *Ford Foundation* haben den Anhängern dieser Schule umfangreiche Mittel zur Verfügung gestellt, damit diese als Wissenschaftler und Experten „die ‚Frohe Botschaft‘ des Human-Kapitals unter den Nationen Asiens, Afrikas und Lateinamerikas verbreiten“ (KARABEL/HALSEY 1977, S. 15). Daß diese Botschaft uneingeschränkten Eingang bei den Regierungen und verantwortlichen Stellen der Länder der Dritten Welt gefunden hat, beweisen u. a. die unter Mitwirkung der UNESCO zustande gekommenen euphorischen Aussagen der sechziger Jahre über die Rolle der Erziehung in der Humankapitalentwicklung als ersten, notwendigen Schritts zur nationalen Entwicklung⁷.

Der technologische und strukturelle Funktionalismus sowie der weniger empirisch-wissenschaftlich als vielmehr politisch-ideologisch begründete Investitions- und Expansionsaktivismus im Erziehungswesen hat – trotz einiger kritischer und skeptischer Stimmen – die erziehungspolitischen Entscheidungen in den beiden ersten Dekaden der zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts eindeutig bestimmt. In diesem Zeitraum erfuhr das Erziehungswesen mit seiner überkommenen Struktur und inhaltlichen Orientierung eine ungeheure lineare Expansion. Von 1950 bis 1965 ist die Zahl der Einschreibungen in den Primar- und Sekundarschulen sowie in den höheren Bildungsinstitutionen um das Dreifache gestiegen. Entsprechend den menschenrechtlich-demokratischen Imperativen und den entwicklungsideologischen Versprechen haben die mit Erziehung verknüpften Erwartungen und die sozialen Forderungen nach mehr Bildung und Ausbildung zugenommen. Einigen der bisher benachteiligten Gruppen wurden Bildungsmöglichkeiten eröffnet; die Pro-Kopf-Ausgaben für Erziehung haben sprunghaft zugenommen; Man hat sich – nicht ohne Erfolg – bemüht, die Qualität der Lehrerbildung zu verbessern. Zudem hat man sich

7 Vgl. die Schlußresolution der Konferenz der Erziehungsminister in Tokyo, April 1962: „5. ... As an Asian intergovernmental meeting, we have seen for the first time that education is not only the right of our peoples ... it is equally a factor which contributes directly to the economic growth of our individual countries ...“

daran gewöhnt, auf gesamtgesellschaftlicher Ebene Erziehung als eine wichtige sozio-ökonomische Institution anzusehen, die einer genauen Planung, Organisation und Verwaltung im Rahmen der Entwicklungsplanung und -verwaltung bedarf. Es wird anerkannt, daß zwischen Erziehung, Wirtschaftspolitik und Gesellschaftsstruktur Wechselbeziehungen bestehen, deren einzelne Komponenten allerdings weiter untersucht werden müssen. Man hat mit Hilfe systemanalytischer und nachfrage- bzw. angebots-orientierter Modelle und Methoden die einzelnen Variablen zu isolieren versucht, so beispielsweise Erziehung und Sozialisation, soziale Mobilität, Selektion, Festigung sozio-ökonomischer Statuspositionen, Berufsstruktur, Arbeitskräftebedarf, Qualifizierung der Arbeitskräfte, politische Partizipation und Aktivität, politische Rekrutierung, politische Integration, nationale Identitätsbildung usw. Man hat außerdem relativ gute Beschreibungen der Struktur und Funktion der Erziehungssysteme im gesellschaftlichen Zusammenhang und ihrer didaktisch-methodischen Leistungen vorlegen können. Es wurden klassifikatorische Schemata vorgelegt und Hypothesen darüber erarbeitet, wie Erziehung sozialen Wandel induzieren bzw. Unterentwicklung überwinden helfen kann (ARAN et al. 1972).

Dennoch kann nicht übersehen werden, daß der funktionalistische, systemanalytische Ansatz in der wissenschaftlichen Theorie und in der erziehungspolitischen Praxis von seinen Prämissen her konservativ und darauf angelegt war, die in der Kolonialzeit entstandenen Strukturen als gegeben und im wesentlichen unabänderlich zu betrachten; daß er eher auf kleine Verbesserungen ausgerichtet war; daß er auf Stabilisierung der sozialen Strukturen und nicht auf deren Umwälzung zielte. Er hat Erziehungssysteme, Erziehungspolitik und Bildungsplanung zu Aporien geführt, die sich gegen Ende der sechziger Jahre als „weltweite Erziehungskrise“ entpuppt haben (COOMBS 1968) und deren augenfällige Signale die weltweiten Unruhen und Revolten der Sekundarschüler und Studenten waren. Diese Unruhen unterstrichen damit vor allem in den Ländern der Dritten Welt die gesellschaftspolitische Bedeutung der jungen Generation sowie ihren Anspruch auf Beteiligung am politischen Entscheidungsprozeß und auf Teilhabe an der Auseinandersetzung um die Verteilung der Herrschaftspositionen. Dieser Herausforderungsprozeß kann keineswegs als abgeschlossen gelten.

4. Erziehung – ein Entwicklungshindernis?

Die Ende der sechziger Jahre/Anfang der siebziger Jahre offen zutage getretenen Probleme des Erziehungswesens in der Dritten Welt haben politische, wirtschaftliche, soziale, pädagogische und kultur-anthropologische Dimensionen, die nicht nationalen Beschränkungen unterworfen sind. Sie haben vielmehr weitreichende internationale Auswirkungen nicht nur für die Bildungsforschung und Bildungsförderung, sondern auch für den Bereich der allgemeinen internationalen Beziehungen⁸. Nachfolgend seien einige dieser Probleme genannt:

In den meisten Ländern der Dritten Welt wurden die international und national festgelegten Zielvorgaben nicht erreicht (die Analphabetenrate verringerte sich zwar zwischen 1950 und 1970, die absolute Zahl der Analphabeten nahm jedoch weiter zu; in den meisten Ländern liegt die Elementarschulrate kaum über 50% usw.). Die wachgerufenen sozialen Erwartungen konnten nicht befriedigt

⁸ Die Mitte der 60er Jahre einsetzende Diskussion über „strukturelle Abhängigkeit“, „strukturelle Heterogenität“, „asymmetrische Interaktion“ usw. macht die Einbeziehung des internationalen Rahmens unumgänglich zum Verständnis der Erziehungssysteme in der Dritten Welt.

werden. Die durch diese Diskrepanz verursachte politische Bedrohung hängt wie ein Damoklesschwert über jeder neuen Regierung – gleichgültig, ob sie demokratisch oder autoritär ist – und ruft einen permanenten Unsicherheitszustand im internationalen System hervor. Das unverminderte Bevölkerungswachstum – und die damit wachsende Zahl der „schulpflichtigen“ Kinder – schaffen eine anhaltend prekäre Situation, mit der die Entwicklungsländer weder politisch noch wirtschaftlich fertig werden.

Schon rein quantitativ ist die Produktivität der Erziehungssysteme in allen Entwicklungsländern wegen sehr ungünstiger Rahmenbedingungen äußerst niedrig (Nicht-Befriedigung der elementaren Ernährungs-, Wohnungs-, Gesundheitsbedürfnisse; Mangel an Schulbauten, Lehr- und Lernmittel usw.). Die hohe Anzahl von Wiederholern und Versagern hat nicht nur eine psychisch zerstörerische und marginalisierende Wirkung, sondern ist gleichzeitig mit hohen sozio-ökonomischen Kosten verbunden.

Da die Anzahl der schulpflichtigen Kinder ständig zunimmt und die Pro-Kopf-Kosten pro Schüler relativ hoch sind, haben die Ausgaben für Erziehung eine Grenze erreicht, die nicht mehr überschritten werden kann. Sie betragen 16 bis 30% der öffentlichen Haushalte und 4 bis 7% des Nationaleinkommens. Die Folge ist, daß viele Länder im Erziehungsbereich auf wachsende Auslandshilfe angewiesen sind, da sie die erforderlichen Mittel nicht selbst aufbringen können.

Je expansiver und kostenintensiver das Erziehungssystem wird, um so akuter werden die Probleme der Entlohnung und der Qualifikation der Lehrer (Afrika ist vor allem im Hinblick auf Lehrpersonal für Sekundar- und Hochschulen immer noch von ausländischer Hilfe abhängig). Eine qualitativ gute Besetzung des Lehrkörpers hängt nicht zuletzt von der Lohnstruktur dieses Sektors und seiner relativen Position innerhalb des Gesamtarbeitsmarkts ab. In fast allen Ländern Südasiens und Lateinamerikas hat sich trotz eines ausreichend qualifizierten *Manpower*-Angebots seit Mitte der sechziger Jahre die Versorgung der Schulen mit Lehrern verschlechtert, weil der finanzielle Anreiz für Lehrberufe geringer geworden ist.

Betrachtet man die Lehrerstrukturierungsproblematik in Verbindung mit der Kostenseite des Erziehungswesens, so wird deutlich, daß die Dritte Welt – realistisch gesehen – zu arm ist, um sich ein Erziehungssystem nach herkömmlichem Muster leisten zu können, das einigermaßen die nationalen Bedürfnisse und Planziele erfüllt (nach einer indischen Kalkulation müßten die Erziehungsausgaben von 1965 bis 1985 um das Sechsfache erhöht werden). Weil man arm und nicht in der Lage ist, Kapital zu akkumulieren, verfügt man nicht über die Vorbedingungen, die zur Entwicklung der materiellen Produktionsmittel und zur tätigkeitsgerechten Ausbildung der Arbeitskräfte notwendig sind, um die Voraussetzungen zur Überwindung der Unterentwicklung zu schaffen.

Eine optimale Anwendung der knappen Ressourcen wurde nicht erreicht. Die in einfachen bildungsökonomischen Ansätzen angenommenen Beziehungen zwischen Erziehung, Menschenpotential und wirtschaftlichem Wachstum erweisen sich, wie die im Zusammenhang mit Bildungsplanungsversuchen erhobenen Daten zeigen, als sehr viel komplexer und schwerer kontrollierbar, als zunächst unterstellt worden war. In keinem Land konnte eine feste Korrelation zwischen Berufen und Art und Grad der Erziehung überzeugend nachgewiesen werden, genauso wenig wie eine feste Korrelation zwischen sektoraler Produktivität und Höhe der beruflichen bzw. allgemeinen Bildung. Die Korrelationskoeffizienten waren von einem Sektor zum anderen, von einem Land zum anderen und von einem Zeitraum zum anderen verschieden, so daß komplementäre Beziehungen zwischen Produktion, Menschenpotential und Erziehung fragwürdig erscheinen. Es hat sich ferner gezeigt, daß ein wirksamer Einsatz der ausgebildeten Fachkräfte von verschiedenen strukturellen Faktoren der Gesellschaft abhängig ist: etwa von der Höhe der allgemeinen Entwicklungsrate und ihrem Verhältnis zur Expansion des Erziehungswesens; von den Arbeitsmöglichkeiten in den verschiedenen Sektoren und der Bedeutung der Erziehung als einer Zugangsvoraussetzung für bestimmte Berufe; von der aus Prestigegründen erwachsenen Neigung für bestimmte Berufe bzw. Ausbildungsgänge; vom Bildungsgrad der Gesamtbevölkerung und von den regional und sozial unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten verschiedener Bevölkerungsgruppen zum Erziehungswesen usw. (IIEP 1968).

Wegen der Komplexität der Beziehungen zwischen Bildung und Wirtschaft hat sich auch nicht die Hoffnung erfüllt, durch den Erwerb von neuen Fertigkeiten die Entwicklung von Industrien vorantreiben zu können bzw. durch Initiativen auf dem handwerklichen Sektor einen autarken Entwicklungsprozeß in Gang zu setzen; im Gegenteil: In den meisten Ländern der Dritten Welt hat sich die Erziehung als hemmender Faktor für die Entwicklung der Landwirtschaft erwiesen; diese Entwicklung hat gravierende, nationale und internationale, politische und ökonomische Folgen für alle Länder, in denen die große Bevölkerungsmehrheit auf die landwirtschaftliche Produktion angewiesen ist.

In bezug auf die soziale Mobilität haben empirische Studien auch für die Entwicklungsländer gezeigt, daß der Erziehung keineswegs die Bedeutung eines revolutionierenden Faktors zukommt, im Gegenteil: Zunächst einmal begünstigt das Erziehungssystem eher die Reproduktion der gegebenen sozialen Schichtung. Besonders für asiatische, nordafrikanische und lateinamerikanische Länder gewinnen daher Untersuchungen über Rekrutierungsmuster der Schüler und Lehrer und über die Bedeutung der Herkunftsschichten für die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems stark an sozio-politischer Brisanz (GORE et al. 1967). Das Erziehungssystem begünstigt vor allem auf der Sekundar- und Hochschulebene, bei der Verteilung von sozio-ökonomischen Status- und der Besetzung politischer Machtpositionen die wenigen Gruppen, die wirtschaftlich und gesellschaftspolitisch in der Lage sind, sich Zugang zu Herrschaftspositionen zu verschaffen, wirtschaftliche Vorteile auszunutzen und gesamtgesellschaftliche Kontrollfunktionen auszuüben – genauso wie die ‚Grüne Revolution‘ und das industrielle Wirtschaftswachstum⁹. So hat Erziehung – zumal die technologisch-bildungsökonomische Planung des *Manpower*-Bedarfs ohne die Absicht grundlegender gesellschaftlicher Strukturveränderungen vorgenommen wurde – dazu beigetragen, daß die sog. Entwicklung der unterentwickelten Welt mit dem absoluten und relativen Absinken des Einkommens von 60% der Gesamtbevölkerung (d. h. der Armen) und mit einem überproportionalen Anwachsen von Privilegien der oberen und mittleren Schichten einherging. Da die Macht-, Status- und Geldhabenden die wirtschaftlichen und politischen Institutionen – darunter das Erziehungswesen – zu ihren Gunsten manipulieren können, steht zu erwarten, daß zusätzliche Investitionen – die auch zu Lasten der Armen gehen – sich einseitig zugunsten der „Power-Elite“ bzw. ‚Staatsklasse‘ oder ‚Staatsbourgeoisie‘ auswirken werden (vgl. DIAS 1979, S. 234–255).

Hinzu kommt, daß dem Bildungswesen nach der Unabhängigkeit aus politisch-ideologischen Gründen ein hoher Stellenwert als Produzent eines nationalen Bewußtseins und einer nationalen Identität zugeschrieben wurde. Erziehung sollte die vorgegebene soziale und wirtschaftliche Heterogenität in den Ländern der Dritten Welt überwinden helfen. Vorliegende empirische Studien legen jedoch den Schluß nahe, daß die tatsächlich stattgefundenen Erziehungsprozesse in vielen Fällen weder die politische Sozialisation noch die politische Integration gefördert haben, sondern im Gegenteil die in zahlreichen Ländern bestehende Heterogenität und Ungleichheit sowie den sozio-kulturellen Abstand zwischen den Gruppen reproduziert, vergrößert und in vielen Fällen sogar hervorgerufen haben. Man kann daher nicht umhin, „auch die gängige Überzeugung infrage zu stellen, daß [die Erziehung] als effizientes Instrument zur Entwicklung einer kohärenten politischen Kultur und einer nationalen Identität anzusehen sei“ (HANF et al. 1977, S. 18). In vielen Fällen trägt das Bildungswesen eher dazu bei, die Integration der herrschenden

9 „Grüne Revolution“ bezeichnet größere Ernteerträge (vor allem bei Reis und Weizen) dank der Verbesserungen in Saatgut, Bewässerung, Düngung und Mechanisierung in der Landwirtschaft.

Klassen und die Identitätsbildung führender Eliten zu gewährleisten und somit die Herrschaftsstruktur zu reproduzieren.

5. Erziehungsprozeß und Erziehungswissenschaft

Die enttäuschenden Leistungen des Erziehungssystems gegenüber den Erwartungen der Bevölkerung, seine – gesamtgesellschaftlich gesehen – geringe Wirksamkeit sowie seine strukturellen Schwächen sind, wegen ihrer wechselseitigen Beziehungen, gleichzeitig Bedingung und Ausdruck der immanenten Schwächen in der Organisation der Lernprozesse und in den zu vermittelnden Inhalten. Diese Probleme können unter vier Gesichtspunkten zusammengefaßt werden: (1) Bildungsziele und allgemeine pädagogische Vorstellungen, (2) Inhalt und Aufbau des Curriculums, (3) Erziehung als interpersonaler Vermittlungsprozeß, (4) Didaktik als Unterrichtstheorie.

Die Bestimmung der *Bildungsziele* in Abhängigkeit von Wertvorstellungen und gesellschaftlichem Selbstverständnis hängt mit der kulturanthropologischen Problematik der traditionellen Werte im Entwicklungsprozeß zusammen. Unbestritten ist, daß Einführung und Ausbau des Erziehungswesens in den Ländern der Dritten Welt von dem evolutionistischen Wertdeterminismus abhängig sind, der im Zusammenhang mit der Durchsetzung des Modernisierungsprozesses einschließlich des modernen Erziehungswesens als integralen Bestandteils für unabdingbar angesehen wurde. Die in ihm enthaltenen Wertvorstellungen und Denkstrukturen wurden in den westlichen Sozialwissenschaften in Typologien ausgedrückt, wie z. B. der rational-traditionalen Dichotomie von MAX WEBER oder den *pattern variables* von TALCOTT PARSONS. Der Entwicklungsdeterminismus geht einher mit einer scheinbaren Entideologisierung; diese stützt sich auf die Durchsetzung der wirtschaftlichen Rationalität und die Vorherrschaft der Technologie im Rahmen des Modernisierungsprozesses, in dem traditionale Werte und Glaubensüberzeugungen nicht-westlicher Kulturen und präkapitalistische Gesellschaftsformationen mit einem negativen Vorzeichen versehen werden (vgl. z. B. die Entwicklungsstadien bei W. ROSTOW, den Modernisierungsansatz bei D. LERNER oder das Konzept der säkularisierten politischen Kultur bei G. ALMOND). Abgesehen von einigen einheimischen Versuchen zur Gestaltung des Erziehungswesens (Beispiel: das GHANDI-WARDHA-Schema; siehe dazu VARKEY 1939; VERMA 1969) und von der romantischen Transposition französischer Kultur in ein schwarzes Gewand (Beispiel: die *Négritude* bei L. SENGHOR) (siehe dazu BENOT 1966), können wir feststellen, daß in der ersten nachkolonialen Phase bis Ende der sechziger Jahre gerade wegen der außerordentlichen Bildungsexpansion kaum ernsthafte Gedanken darauf verwendet wurden, „Modernität mit einer die Identität erhaltenden Kontinuität“ in Bezug zu setzen (SHILS 1961). Erst in jüngster Zeit wurde in einigen Ländern versucht, der „*inheritance situation*“ (NETTL/ROBERTSON 1968, S. 63) unter Rückgriff auf die eigene kulturelle Vergangenheit eine eigenständige Prägung zu geben: In Tansania wurden nach der Arusha-Erklärung¹⁰ von 1967 Versuche gemacht, die Ujamaa-Vorstellungen zur Umgestaltung des Erziehungswesens zu verwirklichen. Die Einführung der Muttersprache als Unterrichtssprache, auch auf Universitätsebene, wurde in Indien und Indonesien in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre forciert; allerdings wurden die während

10 Die Arusha-Deklaration ist als ein Programm zur selbständigen, nationalen und sozialistischen Entwicklung Tansanias zu verstehen.

der sechziger Jahre begonnenen Reformversuche u. a. in Ghana, Guinea und Mali abgebrochen.

Spätestens jedoch Ende der sechziger/Anfang der siebziger Jahre – mit dem weltweiten Bekanntwerden der chinesischen Kulturrevolution, mit der Popularisierung der „*consciencização*-Methode“ PAOLO FREIRES in allen drei Kontinenten und mit der Ausstrahlungskraft des kubanischen Modells der Revolution im Erziehungswesen vor allem auf Afrika – wurde den meisten Entwicklungsländern klar, daß sie nicht länger die Fremdbestimmung ihrer Kultur und die Situation der Wertanomie im Erziehungswesen ignorieren konnten. Eine befriedigende Lösung wurde jedoch nicht erreicht. Angesichts der geschichtlichen Entwicklung und der Integration dieser Länder in die Weltwirtschaft wird man dieses Problem auch weder mit einem Rückgriff auf eine „ursprüngliche“, ethnologisch-anthropologische Tradition noch durch die Übernahme politisch-ideologischer Zielsetzungen vieler, zumeist oligarchisch-autoritärer Regierungssysteme lösen können. Ist die Wiederbelebung des Islam im Iran eine Antwort auf diese Frage? Zur Formulierung von Bildungszielen in Abhängigkeit von den gesamtgesellschaftlichen Zielen erscheint eine Bewußtseins- bzw. Identitätsbildung aufgrund einer ernstzunehmenden Sozial- und Wirtschaftsgeschichte – die leider noch in den Anfängen steckt – und die darauf gegründete Gesellschaftsformation von entscheidender Bedeutung. Die ideologisch untermauerten Versuche in China, Tansania, Kuba, Guinea-Bissau und Mosambik könnten als erste Schritte in dieser Richtung angesehen werden, deren Bewährung jedoch noch aussteht.

Mit der ersten, noch ungelösten Aufgabe ist auch erklärt, warum die Forderungen nach einer Erneuerung von *Aufbau und Inhalt des Curriculum* nicht erfüllt werden können, wenn man – wie bis vor nicht allzu langer Zeit – nach den externen Standardmerkmalen der ehemaligen Metropolen, etwa nach dem Cambridge *Certificate* oder nach dem französischen *Bakkalauréat* schießt. Bejaht man jedoch das Kriterium der Angemessenheit und Relevanz für die eigenen sozio-ökonomischen Bedürfnisse, so stellt sich die Frage: Wie gelangt man zu einer optimalen Bestimmung der sozial erforderlichen Lerninhalte (KORDES 1976)? Daß dieses Problem der inhaltlichen Kriterien für Curricula ein universell kontroverses Thema ist, das mit den Entstehungsbedingungen eines gesellschaftspolitischen Konsenses zusammenhängt, dürfte nach den entsprechenden heftigen Diskussionen auch in der Bundesrepublik hinreichend bekannt sein.

In den Ländern der Dritten Welt liegt jedoch *zum einen* die Schwierigkeit darin, daß die gesellschaftlich kontroverse Klärung der allgemein gültigen Ziele und Inhalte des Erziehungssystems kaum richtig in Gang gekommen ist. *Zum anderen* fehlen ihnen immer noch Fachleute – dies trifft besonders für Afrika zu –, um ein Curriculum-System aufstellen zu können. Sie sind deshalb auf die Hilfe von Experten angewiesen, die aufgrund der mit einem schlechten Gewissen wahrgenommenen Ethnozentrismusgefahr meinen, sich auf eine technokratische, wertfreie Funktionalität beschränken zu können oder zu müssen. *Drittens* sind die Verantwortlichen in den Entwicklungsländern angesichts der fehlenden umfassenden internen bildungspolitischen Diskussion (sei es wegen ihrer autoritären politischen Systeme, sei es wegen des kleinen Kreises der zuständigen Bildungspolitikern, -planer und -verwalter) der Versuchung ausgesetzt, die (technokratisch verkürzten) nationalen Entwicklungspläne und Regierungsprogramme zum alleinigen Maßstab für ihre Curriculumpläne zu machen. Tatsache bleibt, daß die Lerninhalte und -prozesse gegenüber den gesellschaftspolitischen Erfordernissen permanent unzulänglich und inadäquat bleiben werden, solange die formelle politische Unabhängigkeit nicht auch auf den Bereich der kulturellen Reproduktion ausgedehnt wird.

Erziehung als *interpersonaler Vermittlungsprozeß* ist weiterhin von Wertvorstellungen und Interaktionsmustern abhängig, die aus der (kolonial-)dependenten Situation herrühren. In einer vergleichenden Untersuchung neueren Datums über Ursachen und Bedingungen der Modernisierung in sechs Entwicklungsländern (Argentinien, Chile, Israel, Indien, Bangladesh und Nigeria) kommen INKELES/SMITH (1974) zu der Feststellung, daß die Erziehung ein sehr starker und unabhängiger Bestimmungsfaktor der individuellen Modernität ist. Erziehung bewirkt dies vor allem durch die Prägung von neuen, modernen Haltungen und Werten, durch das Hervorbringen neuer Einstellungen und Verhaltensweisen und vor allem durch die soziale Organisation der Lernprozesse. Was auch immer der Wert dieser Feststellung im Rahmen einer systemimmanenten Funktionsbestimmung der Erziehung als integralem Bestandteil des Modernisierungsprozesses sein mag, die grundsätzliche Ambivalenz des sog. Modernitätssyndroms, das mit dem Bildungsstand zu korrelieren scheint, darf nicht übersehen werden (LAUTERBACH 1974). Es wird ignoriert, daß das während der Kolonialzeit eingeführte Bildungssystem eine neue Kultur darstellt, daß es die Einstellung zu einer fremden Kultur einübt und bestätigt und insofern nicht nur für eine „Weitervererbung des kulturellen Kapitals“ sorgt, sondern gleichzeitig mit seiner sozialen Reproduktion der Kolonialbeziehungen „eine ideologische Funktion der Verschleierung der Reproduktionsfunktion“ erfüllt (BOURDIEU/PASSERON 1972, S. 215).

Insofern bleibt das in den neuen Gesellschaftsformationen Afrikas, Asiens und Lateinamerikas nicht inkorporierte Erziehungswesen ein Instrument sozialer Entfremdung und individueller Vereinsamung, ein Instrument des „Kulturimperialismus“, ein Instrument symbolischer Gewalt in bezug auf die Entwicklung von Denkstrukturen, kognitiven Stilen, Leistungsmotivationen und Lernprozessen (CARNOY 1974). Diese Situation kommt in der Benutzung der Kolonialsprache am deutlichsten zum Ausdruck. Die sprachlichen Codes sind ja nicht nur grundlegende Kontrollmittel in der Überlieferung einer Kultur bzw. Subkultur, sondern darüber hinaus Schöpfer der sozialen Identität. Zum Problem der Übermittlung einer fremden Kultur durch eine fremde Unterrichtssprache – vor allem in Afrika – kommt in den meisten Entwicklungsländern auch das Problem der Sprache im Zusammenhang mit der „Kultur der Armut“ hinzu.

So betrachtet, bleibt in allen Entwicklungsländern die Erziehung zur Eigenständigkeit und Mündigkeit mit Hilfe einer Pädagogik, die die Anthropologie, Wirtschaft, Gesellschaft und Geschichte der jeweiligen Länder berücksichtigt – GODELIER (1974, S. 385 ff.) nennt diesen Komplex „ökonomische Anthropologie“ – eine noch zu lösende Aufgabe. Sie ist als Herausforderung an die Erziehungswissenschaft zu verstehen, eine eigenständige, verschiedene Gesellschaftsformationen übergreifende Forschung zu betreiben, um zu einer Theorie vom Menschen als *homo universalis educandus* zu gelangen und um den interkulturell gültigen Wissenschaftscharakter der Pädagogik unter Beweis zu stellen. Eng damit verbunden ist das Problem einer geeigneten *Didaktik* (verstanden als Lehr- und Lernmethode, Unterrichtsorganisation, -technologie, Evaluierung) als historisch gewachsenes, sozio-kulturell spezifisches Bestreben, die Sozialisation der jüngeren Generation gewährleisten zu können¹¹. Wie die geschichtlichen Untersuchungen über Erziehungs- und Sozialisationsprozesse in den Kulturen aller drei Kontinente zeigen, sind durchaus didaktische Modelle vorhanden, in denen beispielsweise das soziale Lernen im Hinblick auf die Entwicklung gemeinschaftlicher Werte und solidarischen Verhaltens (soziales

11 Es geht dabei um die Entkolonisierung der angewandten Erziehungswissenschaft und um die Gewinnung einer von Modernisierungsmythen befreiten anthropologischen Dimension.

Bewußtsein, Gruppensolidarität, sozialer Einsatz, gemeinsames Tun) stärker betont wird – im Gegensatz zur Hervorhebung der individuellen Leistung und der Autonomie des Individuums, die typisch für das koloniale Erbe war. Es ist bemerkenswert, daß Gesellschaften der Dritten Welt, die sich einem ‚sozialistischen‘ Programm verpflichtet fühlen (von Cuba und China bis hin zu Indien, Tansania, Mexiko und Mosambik), Wert auf eine kollektiv-solidarische Pädagogik legen. Ihr Ziel ist die Entwicklung einer ‚sozialistischen‘ bzw. sozial-solidarischen Persönlichkeit, deren Handeln durch die Bedürfnisse der Anderen und durch die der sozial-revolutionären Gesellschaft motiviert ist (CAGAN 1978).

Beispielhaft hierfür sind die Volkspädagogen, durch die zur Zeit in Lateinamerika neue Bildungsprozesse in Gang gebracht werden (*‘consciencizaçao’*, *‘alfabetización’*, *‘formación integral’*, *‘comunidad educativa’*, *‘promoción popular’*). Sie zielen darauf ab, bei den Volksmassen ein soziales Bewußtsein herauszubilden und zu solidarischem Handeln und aktiver Beteiligung bei der Beseitigung sozio-ökonomischer Mißstände anzuregen (siehe Beispiele dazu in STÜCKRATH-TAUBERT 1975). Auch die neuen Vorstellungen über die Ruralisierung der Elementarschule in Afrika zielen auf eine Beteiligung der gesamten Dorfgemeinschaft, damit sich das Lernen im Rahmen kollektiven Handelns vollzieht (COOMBS/AHMED 1974; AHMED/COOMBS 1975). Die Pädagogik in der Dritten Welt sieht sich somit vor die Aufgabe gestellt, über den rein empirisch-technologischen Rahmen hinaus eine nationale, dem Gemeinwohl verpflichtete Identität und Solidarität zu bilden.

6. Schlußbemerkung

Die aufgezeigten Probleme des Erziehungswesens in der Dritten Welt können als Ende einer Sackgasse betrachtet werden, aber auch als Markierungspunkte des Scheidewegs zum Umdenken zu einem neuen Anfang. Die Tatsache, daß die hier kritisierten negativen Begleiterscheinungen der Expansion und Entwicklung des Erziehungswesens nicht nur in westlich orientierten Entwicklungsländern auftreten, sondern auch in Gesellschaften, die etwa sozialistisch-marxistischen Modellvorstellungen zu folgen versuchen, kann weder als Entschuldigung für kapitalistische Fehlentwicklungen noch als Einwand gegen die durch empirische Daten gestützte Analyse gelten. Eine solche Interpretation bedeutete letztlich die Verharmlosung der sozio-politischen, erziehungspolitischen und pädagogischen Probleme der Dritten Welt: Etwa in der Weise, daß weiterhin an einer Überbewertung der Rolle der Erziehung für den sozialen Wandel festgehalten und/oder ihre, die eigenständige Entwicklung verhindernde und die Klassenstruktur reproduzierende Funktion übersehen wird; daß lediglich die Erhöhung der Funktionalität und Angemessenheit von Lehrprogrammen und -methoden betont wird, ohne daß dabei die wirtschaftspolitischen Rahmenbedingungen genügend berücksichtigt werden; daß bildungsplanerische Anpassungen an die sozio-politischen Realitäten mit ihren neu sich abzeichnenden Prioritäten vorgenommen werden, ohne daß dabei die erforderlichen Veränderungen des internationalen Systems und seiner Abhängigkeitsstruktur beachtet werden.

Eine erfolgversprechende Strategie zur Reform des Erziehungswesens und eine realistische Einschätzung der Leistung von Erziehung in der Dritten Welt kann sich nicht den hier aufgeworfenen Fragen entziehen, wenn sie von der Überzeugung ausgeht, daß Erziehung eine notwendige, aber nicht ausreichende Bedingung zum angemessenen Verständnis und Funktionieren jeder Art von Gesellschaftsformation ist und daß Erziehung – trotz

aller Widersprüche – ein Potential zur Realisierung individueller und kollektiver Ansprüche auf Befreiung und eigenständige Entwicklung bietet.

Literatur

- AHMED, M./COOMBS, PH.: Education for Rural Development: Case Studies for Planners. New York 1975.
- ARAN, K., et al.: The effectiveness of educational systems in the process of Modernization. In: Comparative Education Review 16 (1972), S. 30–43.
- BATAILLE, L. (Ed.): A Turning Point for Literacy. New York 1976.
- BENOT, Y.: Idéologies des indépendances africaines. Paris 1969.
- BLAUG, N.: Economics of Education: A Selected Annotated Bibliography. London 1966.
- BOSSE, H.: Verwaltete Unterentwicklung. Funktionen und Verwertung der Bildungsforschung in der staatlichen Entwicklungspolitik. Frankfurt 1978.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1972.
- BRODE, J.: The Process of Modernization. Cambridge, Mass. 1969.
- BUCHANAN, K.: Reflections on Education in the Third World. Nottingham 1975.
- CAGAN, E.: Individualism, Collectivism and radical educational reform. In: Harvard Educational Review 48 (1978), S. 227–266.
- CARNOY, M.: Education as Cultural Imperialism. New York 1974.
- CARNOY, M.: The political consequences of manpower formation. In: Comparative Education Review 19 (1975), S. 115–128.
- CERYCH, L.: Problems of Aid to Education in Developing Countries. New York 1965.
- COOMBS, PH. H.: The World Educational Crisis. A System Analysis. New York 1968.
- COOMBS, PH./AHMED, M.: Attacking Rural Poverty: How Informal Education Can Help. New York 1974.
- DESAI, A. R.: Essays on Modernization of Underdeveloped Societies. Bombay 1971.
- DIAS, P. V.: Situation et Perspectives de la Faculté des Sciences de l'Éducation à l'Université Nationale du Zaïre. Freiburg 1973.
- DIAS, P. V.: Erziehung in Indien zwischen sozialer Reproduktion und Revolution. Freiburg 1975. (a)
- DIAS, P. V.: Reproduktionseffekt oder Wandelsrelevanz der Bildung. In: Funkkolleg „Sozialer Wandel“. Studienbegleitbrief 9, Weinheim 1975, S. 59–97. (b)
- DIAS, P. V.: Erziehung, Identitätsbildung und Reproduktion im Zaïre. Weinheim 1979.
- DIAS, P. V./HANF, TH. (Hrsg.): Politics-Education. Special Issue. Comparative Education Review 19 (1975), 1.
- DIAS, P. V., et al.: Die entwicklungspolitische Bedeutung des christlichen allgemeinbildenden Schulwesens in Afrika. 3 Bde. Freiburg 1971. (a)
- DIAS, P. V., et al.: Les étudiants universitaires congolais: Une enquête sur leurs attitudes socio-politiques. Düsseldorf 1971. (b)
- GODELIER, M.: Un Domaine Contesté: L'anthropologie économique. Paris: Mouton 1974.
- HANF, TH./DIAS, P. V., et al.: Education et Développement au Rwanda: Problèmes, Apories et Perspectives. München 1974.
- HANF, TH., et al.: „Erziehung – Ein Entwicklungshindernis? Überlegungen zur politischen Funktion der formalen Erziehung in Asien und Afrika. In: Zeitschrift für Pädagogik 23 (1977), S. 9–33.
- HARBISON, F.: Education for development. In: Scientific American 24 (1963) H. 3, S. 140–147.
- INKELES, A./SMITH, D.: Becoming Modern. Individual Change in Six Developing Countries. London 1974.
- IIEP: Manpower Aspects of Educational Planning. Problems for the Future. Paris 1968.
- KARABEL, J., HALSEY, A. H.: Educational research: a review and an interpretation. In: J. Karabel/ A. H. Halsey (Eds.): Power and Ideology in Education. New York 1977, S. 1–85.
- KLAGES, H.: Geschichte der Soziologie. München 1969.
- KORDES, H.: Curriculum-Evaluation im Umfeld abhängiger Gesellschaften. Saarbrücken 1976.
- LAUTERBACH, A.: Psychological Challenges to Modernization. Amsterdam 1974.
- LIPPITT, R., et al.: The Dynamics of Planned Change. New York 1958.
- MARX, K.: Instruktionen für die Delegierten des provisorischen Generalrats zu den einzelnen Fragen (1866). In: MARX/F. ENGELS: Werke. Bd. 16. Berlin 1962, S. 193–195.

- MARX, K./ENGELS, F.: Manifest der Kommunistischen Partei (1890). Berlin 1963.
- NETTL, J. P./ROBERTSON, R.: International Systems and the Modernization of Societies. The Functions of Goals and Attitudes. New York 1968.
- SHILS, E.: The Intellectual Between Tradition and Modernity: The Indian Situation. The Hague 1961.
- SPITZ, A.: Developmental Change. Lexington 1968.
- STÜCKRATH-TAUBERT, E. (Hrsg.): Erziehung zur Befreiung. Volkspädagogik in Lateinamerika. PAULO FREIRE: Rezeption und Kritik. Hamburg 1975.
- VARKEY, C. J.: The Wardha Scheme of Education. Madras 1939.
- VERMA, J. B.: Basic Education – Reinterpretation. Agra 1969.
- WÖHLCKE, M./WOGAU, P. VON/MARTENS, W.: Die neuere entwicklungstheoretische Diskussion: Einführende Darstellung und ausgewählte Bibliographie. Frankfurt 1977.

Anhang: Systematische Bibliographie zu „Erziehung und Entwicklung bzw. Modernisierung“

Der vorliegende Aufsatz setzt sich anhand der internationalen Literatur kritisch mit der Rolle des Erziehungswesens in den Ländern der Dritten Welt auseinander. Es wurde deshalb als sinnvoll angesehen, in Ergänzung zu der im Aufsatz zitierten Literatur eine nach Erscheinungsjahr geordnete Liste überwiegend ausländischer Literatur hinzuzufügen, um dadurch umfassender die Verschiebungen in der wissenschaftlichen Schwerpunktbildung seit Ende der fünfziger Jahre dokumentieren zu können.

- WEILER, N. H., et al.: Erziehungswesen im sozialen Wandel – Ghana, Ceylon, Libanon, Indien. Freiburg i. Br. 1962.
- ARESTEH, R.: Education and Social Awakening in Iran. Leiden 1962.
- Actividades productivas del Peru*. Educación y desarrollo económico. Lima 1963.
- HUNTER, G.: Education for a Developing Region. London 1963.
- BOURGOIGNIE, G. E.: Jeune Afrique mobilisable. Paris 1964.
- CURLE, A.: Education, politics and development. In: Comparative Education Review 7 (1964), S. 226–245.
- COLEMAN, J. S. (Ed.): Education and Political Development. Princeton 1965.
- ESCOBAR, A. B., et al.: La educación en Colombia. Bogotá 1965.
- PASSON, H.: Society and Education in Japan. Columbia 1965.
- BASTOS, H., et al.: Educação para o desenvolvimento. Rio de Janeiro 1966.
- CLIGNET, R./FOSTER, P.: The Fortunate Few: A Study of Secondary Schools and Students in the Ivory Coast. Evanston 1966.
- CURLE, A.: Planning for Education in Pakistan. London 1966.
- EDUCATION COMMISSION: Education and National Development. New-Delhi: Ministry of Education 1966 (Report of the Education Commission 1964–1966).
- KAZAMIAS, A.: Education and the Quest for Modernity in Turkey. London 1966.
- UNESCO, Japanese National Commission (Hrsg.): The Role of Education in the Social and Economic Development of Japan. Tokio 1966.
- WILSON, J.: Education and Changing West-African Culture. London 1966.
- CASTEL, R./PASSERON, J. C.: Education, développement et démocratie. Paris 1967.
- GORE, M. S., et al. (Eds.): Papers in the Sociology of Education in India. New-Delhi 1967.
- HAYDEN, H., et al.: Higher Education and Development in South-East Asia. Paris: UNESCO 1967.
- OECD: Education, Human Resources and Development in Argentina. Paris 1967.
- STEGER, H. A.: Die Universitäten in der gesellschaftlichen Entwicklung Lateinamerikas. Gütersloh 1967.
- ABREU, J.: Educação sociedade e desenvolvimento. Rio de Janeiro 1968.
- REIS, J.: Educação é investimento. Sao Paulo 1968.
- WOLFE, M.: Educación, estaturas sociales y desarrollo en America Latina. Mexico City 1968.
- D'SOUZA, A. A.: Human Factor in Education. Bombay 1969.
- HANF, T.: Erziehungswesen in Gesellschaft und Politik des Libanons. Bielefeld 1969.
- HAVIGHURST, R. J./GOUVEIA, A. J.: Secondary Education and Socio-Economic Development. New York 1969.
- JOLLY, R.: Planning Education for Africa. Kampala 1969.
- PEARSON-Bericht. Bestandsaufnahme und Vorschläge zur Entwicklungspolitik. Wien 1969.
- PINILLA, A.: Educación para el desarrollo nacional. Lima 1969.

- SEN, K. N.: Education and the Nation. An Indian Perspective. Kalkutta 1969.
- BONVIN, J.: L'éducation facteur de croissance et de développement économique. Bern 1970.
- CAMERON, J./DODD, W. A.: Society, Schools and Progress in Tanzania. Oxford 1970.
- EGGERT, J.: Missionsschule und sozialer Wandel in Ostafrika. Bielefeld 1970.
- EPSTEIN, E. H. (Ed.): Politics and Education in Puerto Rico. Metuchen 1970.
- UNO, Economic Commission for Latin America: Education, Human Resources and Development in Latin America. New York 1970.
- EVANS, D. R.: The Teachers as Agents of National Development. A Case Study of Uganda. New York 1971.
- PAULSTON, R. G.: Society, Schools and Progress in Peru. New York 1971.
- PREWITT, K. (Ed.): Education and Political Values. An East African Case Study. Nairobi 1971.
- ZANOLLI, N. V.: Education toward Development in Tanzania. Basel 1971.
- ALFARO, A. G. Q.: Educación y cambio social en Puerto Rico. Puerto Rico 1972.
- BHATNAGAR, G. S.: Education and Social Change (Punjab). Kalkutta 1972.
- LA BELLE, T. J. (Ed.): Education and Development: Latin America and the Caribbean. Los Angeles 1972.
- SHEFFIELD, J. R./DIEJOMAOH, V. P.: Non-formal Education in African Development. New York: Afro-American Institute 1972.
- DE ARAGO, J. C.: Educação é desenvolvimento. 2 Bde. Rio de Janeiro 1973.
- SZYLIOWICZ, J. S.: Education and Modernization in the Middle East. Ithaka 1973.
- BÉNOIT, A.: Changing the Educational System. A Colombian Case Study. München 1974.
- COURT, D./GHAI, D. P. (Eds.): Education, Society and Development. New Perspectives from Kenya. Nairobi 1974.
- INTEC: Educación y cambio social en la Republica Dominicana. San Domingo 1974.
- WEILAND, H.: Erziehung und nationale Entwicklung in Gabun. München 1975.
- MORRISON, D. R.: Education and Politics in Africa. London 1976.
- SILVERT, K. H./REISSMAN, L.: Education, Class and Nation. The Experiences of Chile and Venezuela. New York 1976.